



LIGAÇÕES ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DE FAMÍLIAS LOCAIS E MIGRANTES EM UMA ESCOLA PRIMÁRIA ARGENTINA.

Resumo

Este artigo sistematiza uma investigação que visa compreender os modos de participação das famílias locais e migrantes na escola primária a partir de um estudo de caso focado em uma instituição de ensino na cidade de Rosário, Argentina, com uma taxa de migração superior ao resto da cidade. Ela se enquadra na abordagem etnográfica devido à necessidade de indagar sobre a participação de famílias de origens diversas no cotidiano de seus protagonistas. O trabalho de campo baseia-se na observação participante, na análise de documentos do arquivo escolar e em entrevistas abertas com funcionários da escola e familiares de alunos, seguindo-se procedimentos analíticos de reconstrução, interpretação, contraste, contextualização e explicação. Os resultados indicam um alto apreço das famílias migrantes pela possibilidade de escolarização. Essa avaliação, juntamente com a posse de recursos simbólicos, define modos de participação específicos de cada família. O registro do cotidiano mostra múltiplas travessias da família pela escola, dando origem a laços marcados pelas vivências subjetivas de ambos. Escola primária; famílias; participação; Argentina.

Palavras-chave: Escola primária. Famílias. Participação. Argentina.

LAZOS ENTRE ESCUELA Y FAMILIA: UN ESTUDIO DE CASO SOBRE LA PARTICIPACIÓN DE FAMILIAS LOCALES Y MIGRANTES EN UNA ESCUELA PRIMARIA ARGENTINA.

Resumen

El presente artículo sistematiza una investigación que se propone comprender los modos de participación de familias locales y migrantes en la escuela primaria a partir de un estudio de caso centrado en una institución educativa de la ciudad de Rosario, Argentina, con mayor tasa migratoria respecto del resto de la ciudad. Se enmarca en el enfoque etnográfico por la necesidad de indagar acerca de la participación de las familias de diversos orígenes desde la cotidianidad de sus protagonistas. El trabajo de campo se basa en la observación participante, el análisis de documentos del archivo escolar y entrevistas abiertas con el personal escolar y familias de los estudiantes, seguido de procedimientos analíticos de reconstrucción, interpretación, contrastación, contextualización y explicitación. Los resultados señalan una alta valoración de las familias migrantes a la posibilidad de escolarización. Dicha valoración, junto a la posesión de recursos simbólicos, definen modos de participación que le son propios a cada familia. El registro de la cotidianidad muestra múltiples atravesamientos de la familia por lo escolar, dando lugar a lazos marcados por las experiencias subjetivas de ambos.

Palabras-clave: Escuela primaria. Familias. Participación. Argentina.



LINKS BETWEEN SCHOOL AND FAMILY: A CASE STUDY ON THE PARTICIPATION OF LOCAL FAMILIES AND MIGRANTS IN AN ARGENTINE ELEMENTARY SCHOOL

Abstract

This article systematizes an investigation that aims to understand the modes of participation of local and migrant families in primary school from a case study focused on an educational institution in the city of Rosario, Argentina, with a higher migration rate than the rest from the city. It is framed in the ethnographic approach due to the need to inquire about the participation of families of diverse origins from the daily lives of their protagonists. The field work is based on participant observation, the analysis of documents from the school archive and open interviews with school personnel and students' families, followed by analytical procedures of reconstruction, interpretation, contrast, contextualization and explanation. The results indicate a high appreciation of migrant families to the possibility of schooling. This assessment, together with the possession of symbolic resources, define modes of participation that are specific to each family. The record of daily life shows multiple experiences of the family through school, giving rise to ties marked by the subjective experiences of both.

Keywords: Primary school. Families. Participation. Argentina.

INTRODUCCIÓN

La relación familias y escuelas es tema de discusión dentro y fuera del ámbito educativo. Desde la gestión escolar, se observa con frecuencia que se apela a las familias como explicación de los problemas escolares y hasta la recurrencia de los conflictos. La fuerza con la que se ha instalado el tema se articula con procesos de individualización de responsabilidades hacia los sujetos directa y cotidianamente relacionados a los niños. En este contexto cobran peso las apelaciones a la "participación", de lo cual surge la importancia de analizar las dinámicas institucionales que se ponen en juego en torno a lo que se construye como tal y los sentidos asociados a las mismas para evitar simplismos que le otorgan a la "participación" un sentido unívoco.

Así mismo, al interior de las instituciones educativas circulan discursos docentes que señalan que entre la población local y migrante se observan diferencias en relación a los niveles de participación de las familias, al involucramiento en el proceso de aprendizaje de los niños a su cargo, a la adhesión y cumplimiento de las normativas escolares, y hasta al reconocimiento de la figura del docente. En el decir cotidiano ello llega a expresarse en generalizaciones y pares de antónimos que ponen en evidencia las creencias de los docentes, por ejemplo: participación/desentendimiento; valoración/desprecio; compromiso/ausencia, buenos padres/malos padres, siendo alguno de estos pares contruidos en base al país de origen de los estudiantes. Los maestros suscriben sus discursos con una carga de angustia por las numerosas expectativas insatisfechas. La necesidad de indagar acerca de cómo se da la participación familiar considerando también la variable familia local/familia migrante permitiría reflexionar acerca de cómo se juega esta relación en instancias cotidianas y habituales a la luz de este rasgo.

En este contexto, el presente trabajo se propone indagar acerca de los modos de participación de las familias locales y migrantes en escuelas de nivel primario. Se focaliza el



estudio en una institución educativa argentina. Concretamente, planteamos como objetivo general: comprender los modos de participación de las familias locales y las migrantes en una escuela primaria de la ciudad de Rosario en el año 2018. Son objetivos específicos: 1) describir los modos de participación familiar en una institución educativa del nivel primario de la ciudad de Rosario; 2) comparar la participación de familias locales y migrantes en una escuela primaria, y 3) contribuir a la diagramación de acciones dentro de las políticas públicas para la educación.

Dada la importancia de la relación entre familias y escuelas, relevar prácticas intersticiales, menos visibles desde otras lógicas de investigación o desde la lógica institucional, podrá dar cuenta de cómo participan y se involucran en la escolarización. Al decir de Rockwell (1996), se trata de un intento de trasladar la investigación hacia aquellos ámbitos cotidianos, en que se forjan las relaciones sociales para documentar lo no documentado de la realidad social.

ANTECEDENTES

En los últimos años el tema de la participación de las familias en la escuela ha conseguido atraer la atención de los ámbitos vinculados a la construcción del conocimiento respecto a la educación de los niños, tomando una visibilidad notable. El concepto participación aparece no pocas veces, en discursos y textos, como un sinónimo de práctica democrática. La participación aparece como un valor en sí y como automáticamente positiva (MENÉNDEZ, 2006). La relación con las instituciones exige también la participación (VELAZCO, 2006). En este sentido Calvo et al. (2016) la consideran como un requisito imprescindible para la eficacia de la escuela en términos de inclusión.

En consonancia con nuestro caso, las investigaciones acerca de la participación se desarrollan en distintos países principalmente en el nivel primario. Algunas se abocan a relacionar el nivel de participación de los padres en las actividades académicas de sus hijos contemplando la variable padre/madre (VALDEZ CUERVO, 2009). Otros estudios abordan el tema desde una doble vertiente: tipo de oferta que realizan las escuelas y nivel de participación familiar como respuesta (COLÁS BRAVO, 2013; ACUÑA COLLADO, 2016). Villarroel Rosende (2002) investiga acerca de la participación considerando la localización escolar en contextos de la ruralidad chilena. Así mismo, existen análisis sobre los factores que intervienen en el proceso de participación de las familias (LLEVOT y BERNAD, 2015).

Existe una serie de producciones prescriptivas que tienen como destinatarios a los docentes y/o diversos actores del sistema educativo argentino. Emanan de organismos oficiales del ámbito nacional, principalmente el Ministerio de Educación, así como organismos internacionales (UNICEF y UNESCO). A nivel regional, la UNESCO (2004) apela a la participación de las familias en América latina a través de la sistematización de información documental. Enuncia recomendaciones tanto en el ámbito de las políticas como de las prácticas educativas la primera infancia, aunque sin mencionar la cuestión del origen.

En Argentina, Santillán y Cerletti (2011) han repensado la relación familia-escuela desde el campo de la Antropología y la Educación. Cerletti (2008) propone que las múltiples configuraciones familiares dadas por los devenires históricos están implicadas en la participación escolar. Existe una vinculación entre las prácticas efectivas de participación en las escuelas con la categoría familia. Ha reconocido también que la relación entre familias y escuelas está atravesada por procesos de fragilidad social. Así mismo, en España, Poveda (2001) recupera la perspectiva de las "continuidades-discontinuidades familia-escuela"



buscando explicaciones y causas de las dificultades escolares de los niños (especialmente provenientes de minorías étnicas) en las diferencias culturales entre las familias de origen de los niños y la cultura escolar. Los aportes de estos autores nutren los análisis que se darán en el desarrollo final del trabajo.

En ese contexto, asumimos el desafío de abordar la relación familias-escuelas introduciendo la variable del lugar de origen para describir e interpretar a su luz la realidad cotidiana escolar. Compartimos la distinción: establecidos y recién llegados que Kaplan y Sarat (2016) enuncian en la investigación “Familia y educación infantil: relaciones interdependientes”. Si bien el análisis se efectúa a partir de otros conceptos que no asumimos en este trabajo, la distinción cobra significado en el caso estudiado.

REFERENTES CONCEPTUALES

Participación

Según Frigerio y Poggi (1997), la participación en el ámbito de lo educativo es entendida como “conjunto de actividades mediante los cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (p. 104), la institución educativa. En tal sentido, contemplamos que la participación en la escuela está relacionada con la trayectoria de la institución, el modelo de gestión de la institución y con las características de la comunidad. Podríamos referirnos a una participación que se territorializa en cada acto, mostrando singularidades que le son propias.

Destacamos su carácter social y voluntario, como lo expresa Medina Rubio (1988), “para la designación de sus dirigentes y en la elaboración y tomas de decisión en el gobierno de las instituciones escolares” (p. 475). Es posible entender la participación como “una acción social que consiste en intervenir activamente en las decisiones y acciones relacionadas con la planificación, la actuación, la evaluación de la actividad que se desarrolla en el centro y en el aula” (SANTOS GUERRA, 1999, p. 62). Jerarquizamos en esta definición la cuestión de la intervención, a la cual también aludían las dos definiciones precedentes y la evaluación de las acciones de participación considerándola como parte del proceso de participación.

Desde nuestro tránsito por las instituciones, advertimos cierta ambivalencia acerca del concepto participación en la educación. Se lo homologa con asistencia, presencia, comunicación, provisión de recursos o acción. De este modo, la participación familiar en la escuela estaría dada por la concurrencia a actos escolares, la presencia en actividades que convoca la escuela, la respuesta a comunicaciones, etc. En las instancias mencionadas la toma de decisiones dista del ámbito familiar y se localiza en directores, maestros u otras autoridades escolares.

Tal como planteamos, participar implicaría la posibilidad de elegir, decidir, opinar, aportar y disentir. Nos remite necesariamente al poder, ya que para participar se debe contar con la posibilidad de hacerse oír e influir con sus ideas: voz y voto. Desde este punto de vista, la reactivación de lo público, la recuperación de lo político, demandan la configuración de nuevas prácticas y formas de relación y participación entre las familias y las escuelas que permitan apropiarse de los nuevos sentidos propuestos. En consecuencia, deberíamos considerar los cambios socioculturales y económicos acaecidos en los últimos años, dentro de los cuales incluimos el deterioro de la imagen profesional del docente y a nivel familiar la situación laboral: el pluriempleo, el exceso de actividad laboral, la precarización, la falta de seguridad o estabilidad económica, padres y/o madres que no disponen de tiempo y



condiciones para involucrarse o participar en las escuelas. Al mismo tiempo, otras familias tienen una actitud más asertiva y demandante que exige de parte de la escuela hasta la satisfacción de necesidades que anteriormente solventaba la familia, como lo son la alimentación, la contención y la disciplina.

A partir de la heterogeneidad que encierra el concepto participación nos interrogamos acerca de cómo es expresada en el marco de las políticas educativas. En la provincia de Santa Fe, se enuncia en su sitio Web: “Nuestra Política Educativa está diseñada sobre los postulados éticos que fundamentan el proyecto de Gobierno de Santa Fe: Diálogo, Participación y Legalidad; y se traduce en objetivos estratégicos que, parafraseando a Jacques Dellors (1994), nos hablan de: Aprender a Vivir Juntos; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Aprender.”

A nivel nacional, se observa un giro respecto al lugar asignado a las familias en lo educativo y a la "participación" de las mismas en las leyes que regularon el sistema educativo argentino. Durante más de cien años tuvo vigencia la Ley 1.420, en la que no existía una concepción de "participación de las familias" en la escolaridad de los niños, y tampoco un lugar activo. Destacamos la incorporación de la "participación" en la ley de alcance nacional vigente, la Ley de Educación Nacional, N.º 26.206 promulgada en diciembre de 2006, según desarrollaremos más adelante.

Familias

Como sostiene Beck-Gernsheim (2003), el paisaje de la vida familiar se ha diversificado. “Cada vez hay más gente que hace un bricolaje de sus propias formas de vida en común” (p. 36). Por ello, consideramos necesario aclarar a qué nos referimos al hablar de familias. Remitimos a dos acepciones del término "familia": una más frecuente en el ámbito de la antropología y la otra en el de la sociología. El sentido de la primera es "la totalidad de las personas conectadas por casamiento o filiación" (FLANDRIN, 1979, p. 4, en WAINERMAN, 1994) con una clara alusión a la cuestión del parentesco. El de la segunda, "las personas relacionadas que viven bajo el mismo techo" (FLANDRIN, 1979, p. 4, cit. en WAINERMAN, 1994), es decir, el conjunto de personas en general emparentadas, que viven en la misma casa y que participan en común de actividades ligadas a su mantenimiento cotidiano. Esta definición, que recién se introdujo en el siglo XIX, refiere a la de parentesco y co-residencia amalgamadas.

La polisemia de la categoría "familia" y los fuertes supuestos modelizantes que la intersecan, hacen correr el riesgo de emplearlo generalizando y unificando sentidos donde puede haber una variedad de dimensiones analizables y distinguibles entre sí. Así, esa polisemia (ZONABEND, 1988) y las heterogeneidades que oculta el singular, agregan dificultades teóricas y metodológicas, inescindibles en la práctica de la investigación de los otros tipos de dificultades.

En consonancia, adoptamos para esta investigación las conceptualizaciones de Bello y Villarán (2009) ya que los patrones clásicos de composición familiar cambiaron tanto que es necesario preguntarse de qué familias se habla en cada circunstancia. Referenciando estos cambios en la Argentina, Wainerman y Geldstein (1994) reconocen: el aumento de la esperanza de vida, la disminución de la fecundidad y de la mortalidad, la postergación de la edad para contraer matrimonio, la prolongación de la soltería y el aumento de las uniones consensuales, las separaciones y los divorcios juntamente con la disminución de la población casada legalmente y el tamaño de la familia.



Entre los procesos que muestran modificaciones en las familias, cabe mencionar el causado por las migraciones. Tal como expresa Elizabeth Jelín (2005) los procesos migratorios implican siempre la fragmentación de las unidades familiares, sea de manera más temporaria o permanente. Las migraciones afectan a la organización familiar y doméstica en las comunidades de origen y en las de destino, produciendo y activando redes comunitarias y de parentesco multilocalizadas.

Frecuentemente, la migración es una estrategia económica familiar y las redes de parentesco y las relaciones familiares contribuyen con los flujos migratorios. Los hombres y mujeres que se asientan en las ciudades se constituyen en nexos para establecer vinculaciones de los nuevos migrantes en la comunidad. En ocasiones la llegada de hombres solos, en busca de un panorama económico más próspero que el vivenciado en su comunidad de origen, puede ser seguida del arribo de la esposa y los hijos. Sin embargo, los cambios acaecidos en relación a la constitución de las familias, lejos están de hacerle perder su importancia dentro de los procesos de socialización. Vista desde una perspectiva de derechos, adherimos a la enunciación de Vergara (2007) que postula que la familia es el núcleo primario de protección de la infancia y la adolescencia, y tiene un rol decisivo en su desarrollo y que debe ser protegida para que pueda cumplir con sus responsabilidades. Todos los niños y niñas tienen derecho a una familia y es deseable que esta incluya tanto al padre como a la madre, sin importar el tipo de estructura, dinámica o constitución.

En los tres primeros artículos de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 (LNE) se define a la educación como un derecho, planteando que esta ley "regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender" (art. 1.0), estableciendo que, junto con el conocimiento, son "un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado" (art. 2.0).

En el cuarto artículo, en relación al lugar del Estado como garante de este derecho, se enuncia la participación de las familias, junto con las organizaciones sociales: "El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias" (art. 4.0). Esta definición, asociada de esta forma, permite vincular a la "participación" como equivalente de democratización. Resulta sugestivo, con relación a la relevancia social que ha tomado el tema de las relaciones entre las familias y las escuelas contemporáneamente, que aparezca legislado en términos de un derecho. Asimismo, en el artículo 11, que establece "los fines y objetivos de la política educativa nacional", el inciso "i" contempla entre ellos "asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles". Con esto se estipula qué sujetos se consideran relevantes en relación a la educación en el marco de las instituciones educativas, y sus vinculaciones se incorporan en términos de la "participación democrática". De esta manera, se refuerza la carga positiva asociada a la misma. Sin embargo, no hay alusiones que precisen más específicamente qué significa esta participación.

El lugar de las familias aparece también claramente en el artículo 6. 1, en el que se establece que "el Estado garantiza el ejercicio del derecho constitucional de enseñar y aprender. Son responsables de las acciones educativas el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos fijados por el artículo 4.0 de esta ley; los municipios, las confesiones religiosas reconocidas oficialmente y las organizaciones de la sociedad; y la familia, como agente natural y primario". Este artículo resulta sumamente significativo en relación a este trabajo, por tres motivos principales: por un lado, leído en



continuidad con los artículos anteriores, le da centralidad al Estado como garante de la educación. En segundo lugar, se plantea a las familias como responsables de las acciones educativas. Sin embargo, consideramos que esto torna complejo lo que se plantea en la misma Ley como "derecho a participar" a que se indiferencian derechos y responsabilidades, poniendo en primer plano a las "familias". Paradójicamente, junto con el lugar asignado al Estado como principal garante de lo educativo, las responsabilidades por las acciones recaen en términos compartidos por diversas instituciones y sujetos, lo cual incluye claramente a las familias. Y, en tercer lugar, presenta una definición de familia como "agente natural y primario". De esta manera, consolida una concepción que tiende a naturalizar un modo particular de configuración sociocultural como legítimo y único válido. Contrastando con nuestra enunciación acerca del bricolaje de la vida familiar, aparece como una entidad homogénea, responsable de las acciones educativas de los niños en un sentido primordial. Esto habla, así mismo, de la multiplicidad de intereses y posicionamientos en pugna, identificables en la letra de la Ley.

Diversidad cultural

Visibilizar la presencia de familias migrantes en la escuela nos obliga a reconocer que en un mismo espacio social se convocan colectivos con identificaciones culturales diversas, conformando un espacio multicultural para el desarrollo de la relación familia - escuela. Según Bello y Villarán (2009), "La diversidad cultural es un rasgo fuerte de las sociedades latinoamericanas, como resultado de las migraciones internas y externas, la supervivencia de las naciones originarias del continente que conservan sus lenguas y parte de su cultura nativa. La diversidad cultural es una realidad dinámica, en constante cambio, en la cual existen hegemonías y subordinaciones, corrientes poderosas y posturas débiles." (p. 137).

En consonancia con la definición precedente, la UNESCO (2005) sostiene que la diversidad cultural es un dato de la realidad frente a la cual caben dos posturas: que se convierta en fuente de tensiones, de prejuicios, de discriminación y exclusión social, o en fuente potencial de creatividad y de innovación y, por tanto, en una oportunidad de crecimiento y desarrollo humano. "Ello dependerá de la orientación y de la fuerza con que las políticas públicas y específicamente las educativas se orienten a la construcción de un tejido social favorable a la discriminación o al pluralismo" (p. 16).

En las discusiones sobre la diversidad cultural, se hacen presente dos enfoques: Multiculturalidad e interculturalidad. La Multiculturalidad es un concepto noratlántico que, además de describir contextos en los que conviven distintas culturas, "se ha convertido desde hace unas décadas en política de estado para contener reclamos de respeto a la diferencia" (BRIONES, 2002, p. 382). "Con el término multicultural se define la situación de las sociedades, grupos o entidades sociales en las que muchos grupos o individuos que pertenecen a diferentes culturas viven juntos" (AGUADO ODINA, 1991, p. 83). Pero en el caso de América latina, tal como expresa López (2001), "en su gran mayoría, nuestras sociedades son desde siempre multiculturales; frente a esta situación se plantea la interculturalidad como propuesta de diálogo, intercambio y complementariedad." (p. 9). Y completa Aguado Odina (1991): "El enfoque intercultural no se limita a describir una situación particular, sino que define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia" (p. 83).



La Declaración Universal sobre la Diversidad cultural (2001), la Convención internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), convierten a la diversidad cultural en una clave de primera importancia para que los diseñadores de políticas públicas se esfuercen por recomponer los tejidos sociales resquebrajados por modelos de desarrollo erigidos sobre la base de la exclusión y la intolerancia. Es necesario recordar que el Informe Delors (1994) para la educación del siglo XXI “La educación encierra un tesoro” y el Informe de Pérez de Cuéllar (1996) ya se constituían como antecedentes, visto que nos hablan de la necesidad de reconceptualizar el desarrollo desde la perspectiva de la cultura. La fractura de la convivencia requiere de una ética global comprometida con el pluralismo que nos guíe hacia un mayor entendimiento mutuo, sobre la base de la aceptación de nuestras diferencias espirituales y culturales.

El marco normativo nacional argentino, la Ley Nacional de Educación N.º 26.206 expresa el respeto a la diversidad (art. 8), y acerca de los fines y objetivos de su Política Educativa Nacional establece: “Fortalecer la identidad nacional, basada en el respeto a la diversidad cultural y a las particularidades locales, abierta a los valores universales y a la integración regional y latinoamericana” (Capítulo II, art. 11).

Por su parte, la provincia de Santa Fe expresa en su sitio Web una Política Educativa diseñada sobre los postulados éticos de Diálogo, Participación y Legalidad; traducidos en objetivos estratégicos que, parafraseando a Jacques Dellors, hablan de: Aprender a Vivir Juntos; Aprender a Hacer; Aprender a Ser y Aprender a Aprender. Estos objetivos se encuentran en consonancia con proposiciones vertidas en párrafos precedentes acerca de posicionamientos internacionales.

MÉTODO

En la presente investigación damos cuenta de un estudio de caso único, tomando como caso una escuela de gestión pública de nivel primario de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, Argentina, durante el año 2018. Esta elección nos permite dar cumplimiento a nuestros objetivos de investigación, en una interacción entre la observación y el campo conceptual. Elegimos el enfoque etnográfico de investigación en Ciencias Sociales por la necesidad de indagar acerca de la participación de las familias originarias y migrantes en la escuela del caso en estudio desde la cotidianeidad de sus protagonistas. La decisión de optar por un estudio cualitativo del caso, permite que el desarrollo de preguntas e hipótesis se dé antes, durante o después de la recolección y el análisis. Así, los cuestionamientos iniciales que realizamos sólo son un puntapié inicial posible de pensar y responder. El énfasis de las respuestas no está en medir variables sino en posibilitar la comprensión del fenómeno en estudio.

El caso fue elegido dado que el 10% de las familias de la escuela corresponde a migrantes externos (peruanos, bolivianos, brasileños, estadounidenses, paraguayos e italiano). La planta escolar se compone de quince docentes, dos asistentes escolares y el equipo directivo. La población en 2018 es de ciento setenta estudiantes, entre 6 y 13 años, con presencia de hermanos y primos dentro del alumnado, que no viven necesariamente en el barrio. Las tasas de promoción y acreditación rondan el 100%. La escuela del caso se encuentra próxima a hospitales, universidades, centros comerciales, iglesias, jardines de infantes y otras escuelas y se accede fácilmente con transporte público.

El trabajo de campo se basa en la observación participante, el acceso a documentos del archivo escolar, cinco entrevistas abiertas con el personal de la escuela y cuatro familias



de los estudiantes. El diario de campo permite el trabajo con la información cualitativamente. Para ello apelamos a procedimientos analíticos tales como: interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (ROCKWELL, 2009, p. 85).

RESULTADOS

Como se anticipó en la sección previa, las fichas de inscripción de los estudiantes, revelan la presencia de padres/madres de familia con nacionalidad extranjera. En la mayoría de los casos ambos o al menos uno de ellos no ha nacido en la provincia. Se observa que aproximadamente el 10% de las familias de la escuela corresponde a migrantes externos, en su mayoría compuestas por peruanos, bolivianos, brasileños, estadounidenses, paraguayo e italiano en ese orden. En un número menor, encontramos migrantes internos de provincias limítrofes, que manifiestan radicarse en la ciudad por razones laborales. Según se recoge de las entrevistas con madres de familias migrantes, la proximidad de la escuela con las universidades públicas es particularmente apreciada, ya sea por su aspiración de incorporarse como estudiantes, o por su historia laboral anterior, ya que ejercían profesiones vinculadas a la salud en sus sitios de residencia y aspiran a poder continuar o perfeccionar el nivel y/o necesitan revalidar sus titulaciones. Durante una entrevista con una madre migrante que se acerca a la escuela a avisar que viajará por unos días a Perú se registra: *“estoy trabajando por las noches cuidando enfermos para poder pagar mis estudios, no pude revalidar mi título porque tengo que trasladarme a Buenos Aires y no puedo dejar a mis niños, yo allá en Perú trabajaba como enfermera, acá aún no, pero me dijeron que me va a valer la experiencia de allá para conseguir un buen trabajo”*.

Los docentes dicen interpretar las condiciones socioculturales de las familias, de los alumnos y trabajar a partir de ello, así lo enuncian: *“Tiene carencias desde el nacimiento, mala alimentación”*; *“La madre no la puede ayudar, porque no entiende cómo”*; *“Esa casa debe ser brava”*; *“El padre va y viene a Brasil y ella queda con otra gente”*; *“Los padres ni revisan el cuaderno”*; *“Siempre tan atenta esa familia, te preguntan todo”*; *“Están a cargo del padre unos días porque la madre se fue a Perú”*.

La mayoría de los maestros y asistentes escolares tienen alta implicancia en el vínculo con sus grupos de alumnos y familias. Observamos que es frecuente el trato familiar, el conocer nombres de los progenitores, saber sobre rutinas familiares, sobre actividades extraescolares, situaciones de salud o laborales particulares que acontecen en los hogares.

A continuación, describimos una escena en la conmemoración del Día de la Música, la maestra de Música presenta una actividad con alumnos de 3er grado: *“Este grado va a cantarles una canción en portugués...resulta que yo tenía preparada otra, pero M.E. fue a visitar familiares a Brasil y nos trajo esta canción para compartir”*.

Todos los niños del grado cantan y la niña de nacionalidad brasileña toma protagonismo. Acerca de la misma niña, dice la maestra: *“Me costó mucho entenderle a M. E. cuando hablaba, ella se apartaba del grupo y buscaba peleas, se tapaba para que no la vieran, fue difícil que se integre con las otras nenas, pero lo logré. Los chicos le entendían mejor que yo”*.

Como observamos, en ocasiones, la forma de hablar de los estudiantes migrantes, su acento y sus modismos señalan su extranjería y hasta dificulta su inclusión escolar, poniendo en evidencia y facilitando algún tipo de prejuicio discriminatorio. En general, estas presencias de alumnos migrantes son asimiladas a la condición de origen que el grupo porta como mayoritaria, quizás por desconocimiento o por ser un tema poco considerado en las escuelas. Los estudios de Pozzo sobre los estudiantes migrantes (2009) y de intercambio (2019) también señalan la necesidad de una preparación intercultural de los docentes para contribuir



a la incorporación al ambiente escolar y comunitario de estos alumnos. Una docente de grado refiriéndose a una familia brasileña expresa: *“yo con la madre no hablo...no te entiende nada...el padre más o menos...y si es por teléfono, peor”*.

En relación a las trayectorias escolares desde la institución los docentes postulan factores externos al entorno escolar que obstaculizan el aprendizaje: irregularidad en la asistencia a clases, situaciones de vulnerabilidad, dificultades de salud sin abordaje específico, falta de compromiso familiar con la escolarización del niño, bajo nivel de instrucción familiar. Los docentes explican la aparición de estos factores por cuestiones relativas a la organización familiar, su clima afectivo, la motivación desde edad temprana, la participación de la familia en las tareas escolares, la comunicación con la escuela, la llamada “adaptación” de nativos y migrantes a los códigos de la escuela. En este último aspecto, realizan una diferenciación con actitud de sorpresa afirmando que “respetan más fácil los de afuera que los de acá”.

En el curso de esta investigación hemos podido observar que existen familias locales con expectativas bajas en relación a la escolarización de los niños, donde no hay participación en el proceso educativo. Así manifiesta la maestra de 1er grado al respecto: *“no le miran el cuaderno, nunca firma las comunicaciones, no viene a las reuniones, cero estimulación desde la casa y no es cuestión de plata”*.

Otras familias con expectativas más altas, con mayor estímulo hacia los hijos, brindan un mayor apoyo extraescolar. En líneas generales, ubicaríamos a las familias migrantes dentro de este segundo grupo, ya que la educación entraría dentro del proyecto de progreso que los incitó a cambiar su residencia.

Para la población de la escuela en estudio, perteneciente a sectores populares, ya sean nativos o migrantes, la escolarización implica esfuerzos y estrategias que implican un alto nivel de valoración y expectativa puesto en el ámbito escolar. Así manifiestan padres/madres: *“no lo traigo a la escuela porque no podía comprarle el calzado, apenas cobro le compro y lo mando”*; *“Faltó mucho porque no teníamos para la tarjeta del colectivo, se hace pesado a veces, pero no va a faltar mas”*; *“No me lo cambie de escuela, le prometo que voy a salir antes de mi casa para buscarlo a horario”*; *“Treinta cuadras caminamos...y nos siguió el perrito”*.

Otra interpretación que circula en la escuela acerca de la participación es su carácter voluntario. En varias observaciones acerca de los dichos de los docentes emerge la idea de que el problema de la participación o su carencia, es de las familias. Una docente del último ciclo manifiesta en una entrevista: *“no les interesa la educación de sus hijos, si no los llamas no vienen”*; *“Se vienen grandes y los dejan solos”*; *“Ya no los acompañan ni en los actos”*.

Al respecto se han observado comentarios diferenciados respecto a familias migrantes que se expresan con sorpresa por el contenido y por la presencia voluntaria de la familia que busca interiorizarse del avance del niño. Del diálogo entre dos maestras se registra: *“sabés quién vino a preguntarme si iba a rendir? la mamá de J. A. (niño migrante) Le dije que no, si es muy buen alumno, debe querer la excelencia, no sé cómo será allá”* *“Se ocupan”* *“No los hacen faltar”*.

En la constitución de las familias del caso en estudio, apreciamos tanto relaciones de parentesco cercano como ampliado, así como constitución de lazos solidarios, lo cual favorece en algunas ocasiones, el sostenimiento de la asistencia a la escuela. Las familias migrantes reconocen procesos de fragmentación vivenciados para asegurar una mejor radicación en la localidad. En ocasiones arriba en primer lugar el hombre de la familia quien busca establecer residencia y trabajo, luego la mujer y los niños. Este proceso se halla cargado de inestabilidad e incertidumbre para quienes migran y quienes aguardan hacerlo. El tiempo de residencia en la ciudad de las familias migrantes del caso en estudio data de más de dos años en la mayoría de los casos. Algunas veces y por cuestiones de salud o estudio, hay hijos



que ven retrasado el arribo a la nueva locación quedando al cuidado de familiares que permanecen en el sitio de origen. Una madre de nacionalidad peruana durante una entrevista cuenta: *“me voy unos días a buscar a mi hijo mayor discapacitado que quedó en Perú con mi madre, ya no puedo dejarlo más tiempo con ella, hace dos años que no lo veo, lo traigo para aquí y deberé buscar dónde puede atenderse (...) pero las niñas seguirán viniendo a la escuela”*.

Es ampliamente valorado el acceso a los recursos que se les ofrece a los estudiantes. Manifiestan como causa del destierro la necesidad de mejorar las condiciones de vida familiares. El acceso a la educación es visto en algunos casos como una oportunidad que no está asegurada en el lugar de procedencia ya que aluden a la necesidad de instalarse en campos o lugares alejados para emplearse y generar ingresos, llevando con ellos a los niños quienes inevitablemente pasarían a ser mano de obra y perderían la posibilidad de asistir a la escuela.

En los diálogos con adultos migrantes, el proyecto familiar orientador es el deseo de migrar para progresar. Observamos que las edades de los padres y madres de familias migrantes no superan los 40 años promedio. Al menos un miembro de la familia se encuentra empleado ya sea en trabajos formales, oficios, comercios, empleadas domésticas o cuidadoras de enfermos. Si bien es reconocido el rol del padre como proveedor principal, las madres también se incluyen en el mercado laboral que la mayoría de las veces es informal. Así mismo se observan inquietudes en relación a insertarse en el ambiente estudiantil. Dos madres migrantes afirman: *“yo no volvería a mi país, mis hijos no podrían ir a la escuela porque deberíamos trabajar en el campo y quedaríamos apartados. Aparte aquí tengo mi casa y mi trabajo, las patronas me recomiendan así que tengo cuatro casas” (refiriéndose a su empleo como servicio doméstico). “Vinimos acá para poder estudiar Medicina, en Brasil no podríamos”. “Trabajaremos en una rotisería de un amigo”*.

Las condiciones socioeconómicas de las familias del alumnado se pueden ponderar como regulares, con excepciones buenas. Cuentan con los materiales escolares mínimos y el resto son provistos por la escuela. Un enunciado muy frecuente que suena en la escuela en relación a los bajos recursos de la población es “acá están mejor que en su casa”.

A partir de la observación participante podemos afirmar que frecuentemente se apela a las familias como explicación de los problemas de índole escolar y hasta algunos conflictos propios de la dinámica institucional. Desde el discurso escolar se dan procesos de transferencia de responsabilidades hacia las familias. En un sentido unívoco, se apela a la "participación familiar" como alternativa a resolución de cuestiones escolares. En la sala de maestros circula con frecuencia la frase “la escuela sola no puede” deslindando su responsabilidad frente a situaciones que se le tornan complejas.

Observamos la circulación de discursos docentes que señalan que, entre la población originaria y migrante, se observan diferencias en relación a los niveles de participación, al involucramiento en el proceso de aprendizaje de los niños a su cargo, a la adhesión al cumplimiento de las normativas escolares, y hasta al reconocimiento de la figura del docente. Citamos algunos decires de miembros de la institución: una maestra luego de dialogar con una madre de nacionalidad peruana manifiesta: *“me explicó mil veces por qué no venía el hijo a la escuela, ya le dije que con los certificados alcanza, que no me traiga los estudios médicos” “Pobrecito...lo mandan solo en colectivo, pero no lo hacen faltar nunca”*.

La secretaria en relación a dos familias migrantes comenta: *“son tan cumplidores, siempre preocupados por estar al día con todo, pagan la cooperadora, compraron la rifa, te traen los papeles (...) son buena gente”*.



DISCUSIONES

La recurrente alusión a la "participación" en la Ley de Educación Nacional - vigente actualmente em Argentina - pone en evidencia la relevancia atribuida contemporáneamente a esta categoría, en particular en el ámbito educativo, y la institución del caso en estudio no es una excepción. Esto se retroalimenta con el registro de la cotidianeidad escolar, donde el problema de la participación de las familias tiene una presencia importante principalmente en el discurso docente tal como se releva a lo largo del trabajo de campo. Este problema suele condensar buena parte de las discusiones referentes a las relaciones entre las familias y las escuelas. En este sentido, retomamos lo que Laura Santillán (2007) definió como la "producción social de un padre responsable", un procedimiento con múltiples aristas que permite dar cuenta cómo las nociones familiares sobre la educación se producen recuperando y resignificando categorías legitimadas sobre el cuidado infantil (p. 205). Los recurrentes pedidos de "acompañamiento" de la escolaridad que manifiestan los docentes, son activamente apropiados por los adultos con niños a su cargo. Los motivos por los que los padres no pueden "ayudar" a sus hijos en la escuela son vividos como una suerte de incumplimiento con aquello que debería hacerse en pos de la escolaridad infantil. La no realización de esas prácticas suele interpretarse como un desinterés o una desvalorización de la escolarización por parte de los maestros, al tiempo que otras prácticas cotidianas suelen no ser registradas como modos de valorar y propiciar el desarrollo de la escolaridad.

Los modos de resolver las demandas cotidianas vinculadas a la escolarización de los niños incluyen usualmente una participación activa de otras personas cercanas (hermanos mayores, familiares cercanos, vecinos), lo cual suele ser criticado como "despreocupación de los padres". De la misma forma, la asistencia (o inasistencia) a las reuniones y citaciones a las que la escuela convoca habitualmente a "los padres de los niños" suele ser interpretada como indicador de la valoración o desvalorización. Sin embargo, es frecuente que, por las condiciones laborales, muchos padres no puedan asistir a las reuniones.

Los modos de interacción a través de los cuales entran en contacto los distintos sujetos implicados directamente con la escolarización de los niños son diversos. Así mismo, las situaciones de encuentro presencial entre los docentes y los adultos con niños a su cargo se producen usualmente dentro de la escuela, pero también eventualmente por fuera del edificio escolar. Las representaciones más fuertemente ancladas acerca de la relación entre las escuelas y las familias apuntan a que los maestros tienen "su" lugar dentro de la escuela y las familias afuera, apoyando, participando según se las convoque. Estas representaciones dificultan la visibilización por un lado, de muchas formas de involucramiento de las familias en la escuela, y por el otro, que tanto "familia" como "escuela" son categorías que engloban a los estudiantes. Esto conlleva retomar el planteo de que no se trata de "dos bandos" enfrentados o amigados, sino de relaciones que se establecen entre sujetos, y en tanto tales, dinámicas, complejas, contradictorias y heterogéneas. A su vez, existen múltiples esfuerzos tanto impulsados desde el ámbito oficial, como de diversas posturas académicas por "acercar" las familias a las escuelas. Existe una amplia producción de textos sobre "la alianza" entre la familia y la escuela, que tienden a reforzar estas representaciones.

La escuela constituye simultáneamente un espacio abierto y cerrado; es decir, se trata de un espacio permeable, en el que "el contexto socio-histórico particular también permea y define con diferente peso en cada lugar la vida diaria de las escuelas" (MERCADO, 1986, p.49). Las diversas prácticas cotidianas observadas permiten complejizar la discusión sobre la "apertura" de la escuela, y, por tanto, la mirada sobre las formas de interacción entre los



adultos. Se trata de prácticas que suelen rebasar los reglamentos y las regulaciones oficiales, pero que son constitutivas de la vida social, y por lo tanto de la institución escolar misma.

De esta manera, las prácticas a través de las cuales interactúan los docentes (y/u otros miembros de la escuela) y los adultos con los niños a su cargo en el ámbito doméstico, pueden agruparse en dos grandes modos de interacción, cuyos límites son difusos, e incluyen una variedad importante (indeterminable apriorísticamente) de formas al interior de cada uno. Un modo refiere a situaciones pautadas por y desde la institución -ya sea por iniciativa de directivos o maestros, o definidas desde otros niveles de la gestión escolar. Nos referimos a convocatorias generales, como pueden ser las invitaciones a los actos escolares, a reuniones de los padres de un grado con sus respectivos docentes, reuniones extraordinarias por grados o por ciclos, con directivos, citaciones de uno o más maestros, entre otras. Son formas pre-establecidas de interacción, consideradas muchas veces como "las" formas legítimas de participación, frente a las cuales se establecen quejas, demandas o acuerdos con respecto a los padres que sí participan de estas instancias y de los que no (con implicancias diversas según el tipo de convocatoria). Sin embargo, a pesar de que éstas sean las formas de interactuar más visibles en el marco de la escuela, y que en tanto tales sean usadas como indicadores del involucramiento y "participación" de los padres, y de la apertura de la institución, no agotan de ninguna manera las prácticas cotidianas que implican interacciones y acercamientos. Como se desarrolló anteriormente, existe toda otra gama de encuentros no pautados, que pueden surgir de acercamientos o iniciativas de algún familiar, o de un grupo, sin convocatoria previa, a hablar con una maestra o con la directora, o a la inversa, comúnmente durante los horarios de entrada o de salida de la escuela, pero que pueden ser sumamente significativas para los sujetos que las llevan a cabo. Las pautas formales que en principio generarían una forma de apertura institucional, y consecuentemente un "acercamiento", acaban implicando una serie de complejidades que eventualmente llevan a lo contrario. Así, se generan situaciones paradójicas en relación a las quejas por la no participación de los padres, a los reclamos o demandas en relación a ello mencionados anteriormente.

Retomando los objetivos específicos que planteamos en esta investigación, podemos sintetizarlos como sigue. En relación al primero, postulamos que los modos de participación familiar en la escuela tomada como caso están matizados por la misma polisemia que emana del término. A pesar de ello, aún persisten fuertes supuestos modelizantes que la intersecan. Más que la condición de origen, son los múltiples sentidos que puede implicar la palabra "familia", y las heterogeneidades que oculta las que pueden dar cuenta de una diferenciación de sus estilos de involucramiento y participación.

En referencia al segundo objetivo: "comparar la participación de las familias locales y migrantes en una escuela primaria" hemos apreciado una alta valoración de las familias migrantes a la posibilidad de escolarización. Dicha valoración junto a la posesión de recursos simbólicos define modos de participación que le son propios a cada familia. Observamos que las familias locales y migrantes asisten ante convocatorias de los docentes o directivos para analizar situaciones escolares de dificultad o progreso de sus hijos. Los docentes manifestaban la importancia de estas acciones tanto a través de las quejas por los casos de incumplimiento, como por la satisfacción cuando se concretaban. La no realización de las acciones mencionadas anteriormente de parte de los padres de los niños no es interpretada linealmente como causante de imposibilidades y limitaciones para la escuela. Algunos docentes y directivos, en esas caracterizaciones incluyeron eventualmente alusiones al origen de las familias de los niños. Los crecientes pedidos de "participación" y "acompañamiento"



que emanan desde la escuela dan lugar a una diversidad de tensiones y de conflictos, que conviven diariamente con otra multiplicidad de situaciones en las que priman los acuerdos y afinidades. El registro de la cotidianidad muestra que son sujetos vinculados de formas diversas, y existen tanto múltiples atravesamientos de la "familia" por lo escolar, como de las propias experiencias familiares de los docentes - inescindibles de las experiencias subjetivas, y por lo tanto de las prácticas. Evitamos caer en la mirada de "la familia" y "la escuela" como dos bandos enfrentados.

Por último, en referencia al objetivo “contribuir a la diagramación de acciones dentro de las políticas públicas para la educación, consideramos que, si bien la Ley Nacional de Educación afirma el rol protagónico de las familias en relación a participar activamente de la educación de sus hijos, no se han observado instancias de difusión suficientes y son desconocidos por gran parte de la población. Observamos que al mirar cómo convoca la escuela a participar, aparecen las dificultades de las familias tanto como los vacíos y errores de la institución que limita o impide la existencia de una cabal participación. Reconocemos la escuela como espacio de lo público y por ende la llegada de todos a la escuela: niños y niñas de diversa condición socio-económica, cultural y etnias. La población de las escuelas da paso a la heterogeneidad, entendido como lo diverso y desigual.

Las nuevas maneras de vivir la infancia y la adolescencia que aportan las migraciones imponen hablar de nuevas formas de lazos entre la escuela y las familias. Tanto las instituciones como las políticas públicas para la educación deberán orientarse al reconocimiento de la diversidad para superar tensiones, prejuicios, discriminación y exclusión. Tendrán que traducirse en acciones que propicien oportunidades de crecimiento y desarrollo humano favoreciendo la construcción de un tejido social plural y democrático.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACUÑA COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis de participación en contextos de Vulnerabilidad. *Revista brasileña de Estudios pedagógicos*, v. 97, n. 246, p. 255-272, 2016.

AGUADO ODINA, María Teresa. La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *In: M.C. Jiménez (edit.). Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid: Dykinson, 1991.

BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós, 2003.

BELLO, Manuel. VILLARÁN, Verónica. Las relaciones de la escuela con la familia y la comunidad, en el camino hacia la equidad. *In Néstor LÓPEZ (coord.). De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina*. UNESCO, 2009.

BRIONES, Claudia. Viviendo a la sombra de naciones sin sombra: poéticas y políticas de (auto) marcación de 'lo indígena' en las disputas contemporáneas por el derecho a una educación intercultural. *In: Norma FULLER (edit.). Interculturalidad y Política: desafíos y posibilidades*. Lima: PUCP-UP-IEP, 2002.

LLEVOT, Núria. BERNAD, Olga. La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de Sociología de la educación –RASE-* v. 8, n. 1, p. 57-70, 2015. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8761>.



CALVO, María Isabel. VERDUGO, Miguel. AMOR, Antonio. La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, v. 10, n. 1, p. 99-113, 2016.

CERLETTI, Laura. Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría familia. *Revista Intersecciones en Antropología*, n. 11, v. 1, p. 185-198, 2008. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179515632014>.

COLAS BRAVO, Pilar. La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de investigación educativa*, v. 3, n. 2, 2013. Disponible en: <https://revistas.um.es/rie/article/view/171031>.

CULLEN, Carlos. *Críticas de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós, 1997.

KAPLAN, Carina; SARAT, Marga. *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Buenos Aires: FILO-UBA Editora, 2016.

DELLORS, Jack. *Los cuatro pilares de la educación del Futuro*. París, 1994. Disponible en: <http://portal.unesco.org>.

DE LUCA, Alejandro. Consejos escolares de distrito: subordinación o participación popular En Adriana PUIGROSS (dir.) *Sociedad civil estado en los orígenes del sistema educativo argentino Historia de la educación argentina II*, p. 47-69. Buenos Aires: Galerna, 1991.

FRIGERIO, Graciela; POGGI, Margarita. *Cara y ceca de las instituciones educativas*. Buenos Aires: Troquel, 1997.

JELÍN, Elizabeth. Las familias latinoamericanas en el marco de las transformaciones globales: hacia una nueva agenda de políticas públicas. In Irma Arraigada (ed.) *Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales*. Chile: CEPAL, 2005.

LÓPEZ, Luis Enrique. *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO, 2001. Disponible en: <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>.

MEDINA RUBIO, Rogelio. Estructura y naturaleza de la participación educativa *Revista española de pedagogía*, v. 46, n. 181, p. 475-490, 1988. Disponible em <https://revistadepedagogia.org/xlvi/no-181/estructura-y-naturaleza-de-la-participacion-educativa/101400043244/>.

MENÉNDEZ, Eduardo. Las múltiples trayectorias de la participación social En MENÉNDEZ, Eduardo; SPINELLI, Hugo (coords) *Participación social ¿para qué?* P. 51-80. Buenos Aires: Lugar, 2006.

MERCADO, Ruth. Una reflexión crítica sobre la noción “escuela-comunidad”. In Elsie ROCKWELL; Ruth MERCADO. *La escuela lugar de trabajo docente*. P. 48-54. México, DIE/CINESTAV/IPN, 1986

VILLARROEL ROSENDE, Gladys. Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, n. 28, p. 123-141, 2002.

PÉREZ DE CUELLAR, Javier. *Nuestra diversidad creativa. Informe de la comisión mundial de cultura y desarrollo*, Francia, 1996. Disponible en: https://oibc.oei.es/uploads/attachments/125/nuestra_diversidad.pdf.



PEREZ GÓMEZ, Ángel. La cultura escolar en la sociedad posmoderna. *Cuadernos de pedagogía*, 225, p. 80-85, 1994.

POVEDA, David. La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades-discontinuidades familia- escuela. *Gazeta de antropología*, n. 17, 2001. Disponible en: http://www.ugr.es/~pwlac/G17_31David_Poveda.html

POZZO, María Isabel. Estudiantes de intercambio como herramienta para promover aprendizajes interculturales en la escuela media: un estudio de caso en Argentina. *Revista Internacional de aprendizaje*, n. 5, v. 2, p. 89-109, 2019.

POZZO, María Isabel. *Migraciones y formación docente*. Berlín: Peter Lang, 2009.

ROCKWELL, Elsie. La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. In: *Memorias del III Seminario Nacional de Investigaciones en Educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia, p. 15-29, 1996.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SANTILLÁN, Laura. La "educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación en Educación*, v. 12, n. 34, p. 895-919. 2007. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003405.pdf>

SANTILLÁN, Laura; CERLETTI, Laura. Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, n. 3, p. 7-16, 2011.

SANTOS GUERRA, Miguel (coord.). *El crisol de la participación: investigación sobre la participación en consejos escolares de centro*. Madrid: Aljibe, 1999.

SPINELLI, Hugo. *Participación social ¿para qué?* Buenos Aires: Lugar, 2006.

UNESCO. *Declaración universal sobre diversidad cultural*. París, 2001. Disponible en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

UNESCO. *Declaración internacional sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París, 2005. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text>.

VALDÉS CUERVO, Ángel. MARTÍN PAVÓN, Mario. SÁNCHEZ ESCOBEDO, Pedro. Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa*, n. 11, v.1, p. 1-17, 2009. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000100012.

VELASCO, Honorio. DÍAZ DE RADA, Ángel. CRUCES, Francisco. FERNÁNDEZ, Roberto. JIMÉNEZ DE MADARIAGA, Celeste. SÁNCHEZ MOLINA, Raúl. *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Ramón Areces, 2006.

VERGARA, Carmen. *Marcos para las políticas públicas y lineamientos para la planeación del desarrollo de la infancia y la adolescencia en el municipio*. Ministerio de Educación Nacional, Colombia, 2007. Disponible en:



<http://www.cinde.org.co/PDF/Marco%20politicasy%20y%20planeacion%20dlla%20infancia%20y%20adolescencia.pdf>.

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos culturales escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata, 2002.

WAINERMAN Catalina (comp.). *Vivir en familia*. Buenos Aires: Losada/UNICEF, 1994.

WAINERMAN, Catalina y GELDSTEIN, Rosa. *Viviendo en familia ayer y hoy*, In Catalina WAINERMAN (comp.), *Vivir en familia*. Buenos Aires, UNICEF-Losada, 1994.

ZONABEND, Françoise. De la familia. Una visión etnológica del parentesco y la familia. In André BURGUIÈRE (coord.). *Historia de la familia*, Tomo I. Madrid: Alianza, 1988.

Submetido em agosto de 2021

Aprovado em outubro de 2021

Información de la autora

Nombre: María Isabel Pozzo es Maestra, Profesora, Licenciada y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Rosario, Magister por la Universidad de Barcelona, España y estancia posdoctoral en la Universidad Católica de Leuven de Bélgica. Es Investigadora del CONICET, categoría Independiente, con sede de trabajo en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Desempeña una intensa actividad como directora y evaluadora de tesis, investigadores y proyectos de investigación, autora de ponencias de congresos internacionales, artículos y libros e integrante del Comité Científico de congresos y revistas académicas internacionales.

Afiliación Institucional: Profesora Titular de Trabajo de Campo I y II en la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario. Dicta asimismo numerosos cursos de posgrado referidos a la metodología de la investigación y la escritura de tesis en distintas universidades, entre ellas en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario, donde dirige la Maestría en Docencia Universitaria. Dirige asimismo el Centro de Estudios del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Nacional de Rosario. Ha ejercido la docencia en todos los niveles educativos. Ha obtenido becas norteamericanas y europeas para estancias de investigación en Universidades de Canadá, España y Bélgica, y ha sido profesora visitante en universidades de Brasil, Perú, Colombia, Cuba, España, Italia, Portugal, Dinamarca, Holanda, Suecia y Japón.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0186-0910>.

E-mail: maria.isabel.pozzo@gmail.com.

Información de la autora

Nombre: Laura Camiscia. A partir del año 1.994 y hasta el 2.006, desarrollé mis funciones docentes en escuelas de nivel primario de zonas extremadamente vulnerables. Ante la necesidad de respuesta a las situaciones que observaba cotidianamente y conjugado al propio deseo de perfeccionamiento profesional, cursé estudios de la carrera del profesorado en Psicología y Ciencias de la Educación en el Instituto de Estudios Superiores N.º 28 “Olga Cossetini” de Rosario y a posteriori, continuando con la misma motivación, obtuve el título



de Licenciada en Pedagogía Social por la Universidad del Salvador. A partir del año 2006 y con continuidad a la fecha, accedo por derecho de concurso de antecedentes y oposición, al cargo de directora de 3era categoría, función vice, en la escuela primaria común diurna N.º 525 “Dr. José Camilo Paz”.

Afiliación Institucional: Escuela primaria común diurna N.º 525 “Dr. José Camilo Paz”. Rosario, Argentina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9488-127X>.

E-mail: lauracamiscia@gmail.com.